

Inleiding Themanummer: De publieke onderwijstaak van het hoger beroepsonderwijs

Dr. Henriëtta Joosten, Dr. Joop Berding en Dr. Cees Terlouw

Samenvatting Een vrije en veerkrachtige samenleving ontstaat niet vanzelf en blijft niet vanzelf bestaan. In dit themanummer verkennen we de publieke onderwijstaak van het hoger beroepsonderwijs om studenten te onderwijzen de gemeenschappelijke wereld én het publieke gesprek over die wereld centraal te stellen. Met dit themanummer willen wij iets tegenover het vigerende marktdenken zetten. We laten ons hierbij inspireren door het gedachtegoed van Hannah Arendt (1906–1975). Ze heeft uitgebreid geschreven over ‘het publieke’. Ze verbindt de inzet van wetenschappelijke kennis en technologie met het politieke vraagstuk: willen we daadwerkelijk leven in de wereld die we aan het scheppen zijn? Arendts gedachtegoed biedt volop handvatten om op verschillende niveaus van het hoger beroepsonderwijs deze taak te doordenken en invulling te geven.

Trefwoorden HBO, publieke onderwijstaak, Hannah Arendt

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 10 september 2021

Geaccepteerd: 05 juni 2022

Online: 13 december 2022

Contactpersoon

Dr. Henriëtta Joosten, hj@henriettajoosten.nl

Over de Auteur(s)

Dr. Henriëtta Joosten is als filosoof, auteur en onderzoeker werkzaam binnen het hoger onderwijs en eigenaar van Praktijk Joosten; Dr. Joop Berding is pedagoog, opvoedingsfilosoof en auteur; Dr. Cees Terlouw is emeritus-lector Instroommanagement en Aansluiting, Hogeschool Saxion

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Inleiding

“Coöperaties zijn in alle landen aan het groeien. Waarom? Omdat wij als samenleving niet uitsluitend via de markt willen werken en een zekere gemeenschapszin willen behouden”, zegt Gabriël van den Brink in een interview in *De Volkskrant*.¹ Hij spreekt over zijn boek *Ruw ontwaken uit een neoliberale droom* dat in 2020 is uitgekomen en waarin hij veertig jaar filosofisch, historisch en sociologisch onderzoek samenvat en beschouwt. Op milde toon beschrijft hij wat een neoliberale samenleving ons heeft gebracht zoals grote individuele vrijheid, hoge welvaart en een hoog opleidingsniveau. Maar hij heeft ook kritiek. Burgers hechten óók belang aan saamhorigheid, zekerheid, tradities en nationale identiteit, en daar is in onze neoliberale samenleving met haar nadruk op individuele vrijheid, flexibiliteit, innovatie en diversiteit weinig of soms zelfs geen ruimte voor. Het probleem van onze samenleving is volgens Van den Brink dat de behoefte aan gemeenschap geen vorm krijgt. Hij is geen eenzame roepende in de woestijn. Er is een brede roep om een andere samenleving, een samenleving waarin niet alles draait om private belangen. Gemeenschapszin is ook hard nodig om met de huidige crisissen in de samenleving om te gaan. De coronacrisis en de oorlog in Oekraïne drukken ons met onze neuzen op

de feiten: als mensen zijn we kwetsbaar en van elkaar afhankelijk. Natuurrampen en door mensen veroorzaakte rampen – denk ook aan krediet- of bankencrisis van 2007 tot in 2011 met een hoogtepunt in 2008 en de huidige klimaatcrisis – overwin je niet in je eentje of als individueel bedrijf. Kortom, de noodzaak om gezamenlijkheid meer centraal te stellen wordt breed erkend. Zo ook in het hoger beroepsonderwijs.

Gemeenschapszin en publieke dialoog in het hoger beroepsonderwijs

Een groeiende groep hedendaagse denkers over hoger onderwijs vraagt aandacht voor deze dimensie van het werk van professionals. Noties als *civic professionalism* (Peters, 2004), de *civic-minded professional* (Kreber, 2016), *public-good* (Walker & McLean, 2013) en *democratic professionalism* (Biesta, 2012; Dzur, 2008) verwijzen naar de idee dat professionals niet alleen ten dienste van hun klanten of cliënten werken, maar dat hun handelen (soms, deels of indirect) ook impact heeft op publieke of gemeenschappelijke zaken. Dit is zeker het geval voor professionals werkzaam in de publieke sector, zoals het onderwijs, de zorg of het sociaal werk (zie Berding, 2018). Maar is niet alleen van toepassing daar. In veel meer beroepsgroepen is het werk van mensen verweven met allerlei politiek-economische keuzes. Dat is des te duidelijker wanneer het werk de ontwikkeling en inzet van technologie betreft (Joosten, 2017; 2019). De discussies rondom de corona app en het gebruik van de QR code voor toegang tot winkels, restaurants, zwembaden, onderwijsinstellingen en het openbaar vervoer is illustratief hiervoor. Dat geldt ook voor de toeslagenaffaire en de inzet van algoritmes die voorspellen in hoeverre iemand geschikt is voor een baan, schulden terug zal betalen of een opleiding gaat afronden. Al deze praktijken geven mede vorm aan hoe we samenleven.

Bovengenoemde denkers benadrukken de rol die het hoger onderwijs kan spelen bij het nieuw leven inblazen van een vorm van professionalisme waarbij professionals aandacht hebben voor en rekening houden met de gemeenschappelijke wereld en publieke belangen. Bovendien benadrukken ze dat beslissingen die het publieke belang raken (denk aan veiligheid, gezondheidszorg of toegang tot geld, informatie en energie) niet (alléén) in de handen van enkele professionals horen te liggen. Ze gaan ons allemaal aan. Wij sluiten ons aan bij deze denkers. In onze visie heeft het hoger beroepsonderwijs de belangrijke publieke onderwijstaak om studenten beide zaken te onderwijzen zowel gemeenschapszin als publieke dialoog. In hoeverre leren we studenten oog te hebben voor de impact van hun werk op de gemeenschappelijke wereld én de publieke dialoog daarover te voeren en te stimuleren?

Themanummer

Het doel van dit themanummer is de publieke onderwijstaak van het hoger beroepsonderwijs (verder) te verkennen. Het themanummer is een poging om iets tegenover het vigerende marktdenken te zetten. Dat is geen eenvoudige onderneming. Als onderwijs – en ook als redactie en auteurs die allemaal in/bij een hbo-instelling werk(t)en – maken we

deel uit van de samenleving. Voordat je het weet ben je weer ‘ingelijfd’ in het dominante denken. Daarom richten we ons op een nieuw vertoog over hoger beroepsonderwijs en daarbij laten we ons inspireren door het gedachtegoed van de politiek denker Hannah Arendt (1906–1975). Ze heeft uitgebreid geschreven over ‘het publieke’. Ze verbindt de inzet van wetenschappelijke kennis en technologie met het politieke vraagstuk: willen we daadwerkelijk leven in de wereld die we aan het scheppen zijn? Bovendien heeft Arendt een prikkelende visie op de relatie tussen onderwijs en de publieke sfeer.

In deze inleiding op de komende artikelen maken we een begin met het nieuwe vertoog over hoger (beroeps)onderwijs. Daartoe gaan we eerst iets verder in op het gedachtegoed van Hannah Arendt (par. 1). Vervolgens kijken we in hoeverre er in de wettelijke en maatschappelijke kaders waarbinnen het hoger beroepsonderwijs functioneert, aandacht is voor de publieke dimensie van het hoger onderwijs (par. 2). Daarna laten we de relevantie van Arendts denken voor het hoger onderwijs zien door een aantal gebieden te schetsen waarop het hoger onderwijs zijn publieke onderwijstaak invulling kan geven (par. 3). Als laatste gaan we in op de artikelen in dit nummer in relatie tot het voorgaande (par. 4).

1 De politiek denker Hannah Arendt

Hannah Arendt heeft heel haar leven tegen een van de volgens haar grootste gevaren van het menselijk samenleven gestreden: gedachteloosheid. Zij verstaat hieronder: het onvermogen te denken vanuit het perspectief van anderen.² De Tweede Wereldoorlog is een voorbeeld dat laat zien waar gedachteloosheid toe kan leiden. Eén van haar bekendste boeken, *De menselijke conditie* uit 1958, staat in het teken van, zoals zij het uitdrukt, ‘de bezinning op waar we mee bezig zijn’ (‘to think what we are doing’) (Arendt, 2009, p. 14). Hoe willen we onze wetenschappelijke kennis en technische kennis gebruiken? Hiermee stelt Arendt niet de vraag hoe we de samenleving willen ‘managen’. Het gaat haar om de politieke vraag hoe we als mensen willen samenleven. In welke richting willen wij onze kennis en technologie gebruiken en wat betekent dat voor onze menselijke conditie?

Arendt formuleert, in navolging van het antieke Griekse denken, een onderscheid tussen het naar binnen gerichte domein van het geestelijk leven en het naar buiten gerichte domein van het actieve leven. Het geestelijk leven, de *vita contemplativa*, bestaat uit drie vermogens: het vermogen tot denken, tot willen en tot oordelen. Denken is voor Arendt het zich tijdelijk uit de wereld terugtrekken om te overdenken waar men mee bezig is; willen impliceert het formuleren van een verlangen (wat soms leidt tot wel willen, maar niet kunnen) en oordelen is het bepalen van een standpunt ten opzichte van iets in de wereld (wat vind ik daar nu van?) en daarmee het op zich nemen van een bepaalde verantwoordelijkheid.³ Ook het actieve leven, *vita activa*, beschreven in *De menselijke conditie*, deelt Arendt in drie domeinen in. Allereerst het ‘arbeiden’ dat alle

activiteiten omvat die voorzien in de dagelijkse levensbehoeften zoals voedsel bereiden en schoonmaken. Dan het ‘werken’, dat wil zeggen het scheppen van een menselijk milieu door middel van (het maken van) duurzame dingen zoals wegen, tafels, wetten en procedures. Het werken is erop gericht om dingen te maken die je gebruikt; bij het arbeiden gaat het om dingen die je verbruikt. De derde categorie is het ‘handelen’ dat verwijst naar de menselijke activiteiten die de routines die heersen in het arbeiden en werken onderbreken waardoor we gezamenlijk en in vrijheid (opnieuw) zin kunnen geven aan de dingen. ‘Handelen’ speelt zich rechtstreeks tussen mensen af en het is direct verbonden met vrijheid: het menselijke vermogen om iets nieuws tot stand te brengen dat voorheen nog niet bestond (nataliteit) (Arendt, 2009, p. 16). Steeds weer kan je op het publieke toneel verschijnen en het ontwerp van de samenleving ter discussie stellen en met je eigen antwoorden komen. Het gaat Arendt dus niet om de vrijheid van individuen om te doen wat ze willen, maar de vrijheid *tussen* mensen.⁴

Voor Arendt gaat het handelen altijd gepaard met spreken. Vaak bestaat het handelen geheel uit woorden, bijvoorbeeld wanneer je met elkaar spreekt of wanneer je publiekelijk de woorden ‘Ja, dat beloof ik’ uitspreekt tijdens een huwelijksceremonie of bij de aanvaarding van een publieke bestuursfunctie. Maar het handelen kan ook begeleid worden door het spreken. Je licht toe met welke intentie je iets deed; zo geef je betekenis aan je daden. En dat laatste is belangrijk. Want met het spreken laat je jezelf zien: ‘Dit ben ik’. Door publiekelijk te spreken verschijn je ten overstaan van je medemensen. Het spreken onthult de handelende ‘wie’ (Arendt, 2009, p. 163).

Volgens Arendt is er al heel lang een verschuiving gaande van handelen richting werken en van werken richting arbeiden. Er is steeds minder ruimte om te handelen. Ruim een halve eeuw na haar analyse in *De menselijke conditie* is daar weinig aan veranderd. Ook in onze samenleving nemen we nauwelijks de tijd om stil te staan bij de waan van de dag en samen te spreken. En dat is ook in het hoger beroepsonderwijs het geval: we leren onze studenten vooral producten te maken, werken dus. En dat in almaar doordenderende cycli, waardoor het iets mechanisch-deterministisch krijgt. En dan zitten we in de sfeer van het arbeiden – vandaar die door Arendt geconstateerde verschuiving. Maar hoe zit het met het handelen en spreken?

2 Aandacht voor de publieke taak van het hoger beroepsonderwijs is nodig

In hoeverre leren studenten tijdens hun opleiding rekening te houden met publieke belangen en het publieke gesprek over de wereld die we met elkaar delen te stimuleren? Het antwoord op deze vragen zal (deels) afhangen van de (wettelijke) kaders en de maatschappelijke context waarbinnen het hoger onderwijs zich beweegt. Hoeveel aandacht is er voor de publieke dimensie van het hoger onderwijs in het wettelijke en maatschappelijke kader waarbinnen het hoger onderwijs functioneert? We verkennen het antwoord op deze vraag aan de hand van drie dimensies: (a) het wettelijke kader,

(b) burgerschap en onderwijs, en (c) de tendens tot privatisering van het hoger onderwijs. Op basis van deze verkenning komen we tot de conclusie dat er een omslag in het denken over de publieke taak van het hoger beroepsonderwijs nodig is.

Het wettelijke kader: De WHW, Dublin Descriptoren en de NVAO

De Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (de WHW) heeft weinig aandacht voor het publieke aspect van de onderwijstaak van het hoger onderwijs. Bij het hoger beroepsonderwijs ligt de nadruk expliciet op de aansluiting op de beroepspraktijk; de wet spreekt over ‘onderwijs dat is gericht op de overdracht van theoretische kennis en op de ontwikkeling van vaardigheden in nauwe aansluiting op de beroepspraktijk’ (WHW.; art. 1.1.d). Het is dan ook niet zo gek dat de concrete eisen voor het hoger beroepsonderwijs veelal ontleend worden aan de rol en functie op de arbeidsmarkt; de gewenste rol van afgestudeerden in de samenleving blijft vaak onderbelicht. Wetenschappelijk onderwijs bereidt studenten voor op het zelfstandig beoefenen van de wetenschap of het toepassen van wetenschappelijke kennis in de beroepscontext. Ook uit deze beschrijving valt weinig op te maken over de publieke taak van het onderwijs. Wel vermeldt de wet dat hoger onderwijs instellingen studenten opleiden tot mensen met maatschappelijke verantwoordelijkheidsbesef:

De instellingen voor hoger onderwijs schenken mede aandacht aan de persoonlijke ontplooiing van hun studenten en de bevordering van hun maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. [WHW. Art. 1.3.5; <https://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2020-04-01>]

Wat dit maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef inhoudt, blijft onduidelijk. De enige aanwijzing is dat instellingen in het hoger onderwijs ‘zich onthouden van discriminatoire gedragingen en uitlatingen’ (Artikel 1.3.5). De wet lijkt weinig handvatten te bieden om de publieke taak van het hoger onderwijs verder te verkennen.

Naast de WHW vormen de Dublin descriptoren een belangrijke basis voor de doelstellingen van het hoger onderwijs. Hier zijn meer relaties met de publieke sfeer te leggen, vooral bij het onderdeel communicatie en het onderdeel oordeelsvorming.⁵ De Dublin Descriptor ‘Communicatie’ stelt dat een student in staat is om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op een publiek bestaande uit specialisten en niet-specialisten. De vaardigheid om ook met niet-specialisten te communiceren is voor deelname aan de publieke sfeer een voorwaarde. In de publieke sfeer neem je uiteraard je kennis en ervaring als professional mee maar je rol is niet die van expert. Je spreekt als gelijken met elkaar – burgers, overheden en bedrijven. Belangrijk is het wel om hier op te merken dat het onderdeel ‘communicatie’ niet expliciet ten dienste van de publieke sfeer wordt gepositioneerd. Opvallend is dat in de standaard van de professionele bachelor (HBO-Raad) een beperkte opvatting van ‘communicatie’ wordt gehanteerd die alleen het werkveld betreft. Communicatie met niet-specialisten wordt niet genoemd.

De Dublin Descriptor ‘Oordeelsvorming’ vermeldt dat de student bij de oordeelsvorming relevante sociaalmaatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten meeweegt. Dit onderdeel legt een link naar de sociaalmaatschappelijke context waarin een professional werkt; de impact van het werk van professionals wordt hiermee onderkend. Maar bij deze descriptor ligt de nadruk op de professional als expert: hij of zij is degene die oordeelt of en in welke mate sociaalmaatschappelijke aspecten meetellen. In plaats van dat studenten oog krijgen voor de impact van hun werk op het samenleven én deze impact tot onderwerp van publieke dialoog maken, worden studenten klaargestoomd tot deskundigen die zelf alle aspecten meewegen bij de besluitvorming. De standaard van de professionele bachelor kiest voor dezelfde, beperkte insteek: ‘Van studenten wordt verwacht dat zij beschikken over het vermogen om kennis kritisch te beoordelen aan de hand van morele waarden.’⁶

De WHW en de Dublin descriptoren hebben aandacht voor de ontwikkeling van het maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef van studenten en de maatschappelijke context, maar er wordt met geen woord gerept over de gemeenschappelijke wereld, noch over het publieke gesprek over die wereld.

Burgerschap en onderwijs

De laatste jaren is er opnieuw aandacht voor burgerschap en democratie in het onderwijs, ook vanuit politiek Den Haag (zie Van der Ploeg, 2020). De wijze waarop hierover wordt gesproken laat zien dat dit vertoog op neoliberale leest geschied is. De publieke sfeer – de ruimte waar je je als gelijken onder elkaar kan bemoeien met de inrichting van het samenleven – komt er bekaaid vanaf. De analyse van Van der Ploeg laat dit helder zien. In *Burgerschapsvorming in tijden van communair neoliberalisme* (2020) beschrijft hij hoe beleidsmakers vanaf het begin van de 21^e eeuw burgerschapsvorming vooral als een instrument zijn gaan zien om beleid uit te voeren. Van der Ploeg noemt de vigerende opvatting van burgerschap ‘communair’ (burgerschap wordt geassocieerd met saamhorigheid en morele identiteit (p. 21)) en ‘neoliberaal’ (de overheid legt betrekkelijk veel verantwoordelijkheid bij burgers neer (p. 21)). Op het eerste gezicht lijkt meer aandacht voor burgerschap meer aandacht voor de publieke onderwijsstaak. Maar let op: het is een instrumentele opvatting van burgerschap vanuit de overheid gezien. Deze opvatting maakt burgerschap ‘maatschappelijk dienstbaar, beleidsmatig functioneel, en schakelt burgers zodoende in voor publieke taken’ (p. 26). Maatschappelijke problemen worden aangepakt door een herverdeling van verantwoordelijkheden en het bevorderen van saamhorigheid. Burgers ‘participeren’ op deze wijze bij de aanpak van de overheid om maatschappelijke problemen aan te pakken. Binnen deze opvatting van burgerschapsvorming worden burgers omgeturnd tot “bondgenoten” van de overheid. Burgers zijn als het ware in dienst van de overheid. Daarmee wordt ‘burgerschap’ van zijn politieke element ontdaan. Binnen deze opvatting wordt verzet van burgers tegen overheidsbeleid niet meer gewaardeerd als betrokkenheid bij de publieke zaak (zie Drosterij en Peeters 2011, p. 469; Van der Ploeg, p. 24).⁷ De beleidsmakers zien een schone taak weggelegd

voor scholen: leerlingen voorbereiden en laten oefenen om burgers te worden die er al aan gewend zijn om te participeren (zelf doen en samen doen) en te integreren (normen en waarden delen).

Van der Ploegs analyse belooft niet veel goeds als het gaat om het verder verkennen en uitwerken van de publieke taak van het hoger onderwijs. Beleidsmakers zien burgers vooral als instrumenten om maatschappelijke problemen op te lossen.

Tendens om hoger onderwijs vooral als een private zaak op te vatten

De tendens, die startte in de jaren '80 en '90 van de vorige eeuw, om hoger onderwijs vooral als een private zaak op te vatten, is evenmin bevorderlijk voor de verkenning en invulling van de publieke onderwijstaak van het hoger beroepsonderwijs. Weg van de publieke zaak, luidde het devies. Met name rond 2000 kwam dat steeds sterker naar voren, zij het niet zonder discussie.⁸

Deze beweging – weg van de publieke zaak – maakt deel uit van een grotere beweging in de samenleving waarbij het vrije marktdenken ook binnen de publieke sector wordt toegepast. Binnen dit zogenaamde *New Public Management* (NPM) gaat het om waarden als efficiëntie, concurrentie en privatisering. Burgers verworden in deze denkwereld tot afnemers van de publieke sector. Kortom, het model van het (kapitalistische) bedrijfsleven wordt toegepast op de publieke zaak – ook in het hoger onderwijs.⁹ Tevens de recentere *post*-benaderingen als '*New Public Governance*' en met een knip-oog naar nieuwe technologieën '*Digital-era governance*' zijn van hetzelfde laken en pak. Het waarom en waartoe van deze technologieën is nog steeds van bedrijfsmatige aard.¹⁰

Een en ander is ook niet los te zien van de toenemende autonomie van instituten in het hoger onderwijs. De al in de jaren '90 zich terugtrekkende overheid laat bestuur en beleid in toenemende mate over aan de afzonderlijke hoger onderwijsinstituten. Het voert te ver om in deze inleiding dieper in te gaan op deze ontwikkeling. Maar het roept wel de vraag op wat precies de rol is van de overheid en de publieke onderwijstaak. Moet de overheid vooral bevorderen dat het hoger onderwijs de publieke zaak en publieke sfeer mede realiseert – het hoger onderwijs moet het vooral zelf doen – of heeft de overheid een meer directieve rol?

Omslag in denken en doen van hoger onderwijs over haar publieke taak is nodig

Het is duidelijk dat het binnen het hoger onderwijs geen staande praktijk is om studenten te onderwijzen niet alleen de gemeenschappelijke wereld maar ook het publieke gesprek over die wereld centraal te stellen. Ook het hoger onderwijs is doordrongen van het neoliberale gedachtegoed. Het vergt dan ook een grote omslag in het denken over hoger onderwijs wanneer we studenten willen onderwijzen dat hun toekomstige beroep of professie ook een publieke dimensie kent. Deze leerdoelstelling impliceert dat studenten diepgaand betrokken zijn bij de vormgeving van de samenleving. Voorts brengt deze betrokkenheid een zekere verantwoordelijkheid met zich mee om het publieke gesprek

te stimuleren over de vraag wat voor wereld we aan het ontwerpen zijn. De wereld die we aan het vormgeven zijn, is dat ook de wereld waarin we willen samenleven?

3 Gebieden waarop het hoger beroepsonderwijs zijn publieke onderwijsstaak invulling kan geven

Het is niet eenvoudig om in het hoger beroepsonderwijs iets tegenover het huidige marktdenken te zetten. Het vertoog met zijn nadruk op eigen gewin en private belangen domineert zowel in de werkvelden waar studenten voor worden opgeleid als binnen de hogeronderwijsinstellingen zelf. Over hoger onderwijs wordt vaak gesproken in termen van 'investeren in je eigen toekomst' – een typisch individualistische benadering vanuit het 'eigenbelang'. En, zoals gezegd hiervoor, ook de wettelijke en maatschappelijke kaders hebben weinig aandacht voor de publieke onderwijsstaak van het hoger onderwijs.

Maar dat wil niet zeggen dat er binnen het hoger onderwijs geen initiatieven zijn om studenten meer gemeenschapszin mee te geven. Zo zetten steeds meer hogescholen stadslab's op. In deze zogenaamde 'laboratoria' die midden in de wijken staan, gaan studenten aan de slag om actief bij te dragen aan het 'goede leven' in de wijk. Een ander voorbeeld is het SDG Charter dat in 2019 door alle 36 hogescholen tijdens het jaarcongres van de Vereniging Hogescholen werd ondertekend.¹¹ Ondertekenaars van het charter committeren zich bij te dragen aan het behalen van de 17 door de Verenigde Naties opgestelde duurzame ontwikkelingsdoelen. Deze doelen zijn erop gericht om een einde te maken aan onder meer armoede, ongelijkheid en klimaatverandering. Met hun handtekening zeggen de hogescholen toe om deze duurzame ontwikkelingsdoelen in het onderwijs een plek te geven. En met succes. Vooral in keuzevakken en masters vormen een of meerdere doelen de kern van het onderwijs. En zo zijn er meer voorbeelden van initiatieven waarbij studenten worden uitgenodigd om vanuit hun expertise bij te dragen aan de realisering van 'het goede' voor de samenleving.¹²

Publieke verantwoordelijkheid

Wij onderschrijven het belang van bovengenoemde initiatieven om studenten te leren oog te hebben voor 'het goede' voor de samenleving. Maar we willen er tegelijkertijd nadrukkelijk voor waken dat studenten aan het hbo zouden leren dat ze als professionals kunnen bepalen wat 'het goede' voor de samenleving is. Allereerst hebben we met allerlei transities in de samenleving te maken waarvan de uitkomst en de weg onbekend zijn. De inzet van technologie, de overgang naar een circulaire economie of de aanpak van de coronacrisis zijn onzekere en ongekende transformaties. Niemand weet hoe het zal gaan. Maar belangrijker nog, en al eerder in deze inleiding aangegeven, het is niet aan professionals om te besluiten wat voor de samenleving wenselijk is. Het zijn vraagstukken die iedereen aangaan. Stakeholders of doelgroepen hun zegje laten doen en zo hun deelbelangen laten veiligstellen gaat ons niet ver genoeg. Het gaat erom dat we als

medeburgers over de wereld spreken die we met elkaar delen. Overigens constateert Hannah Arendt bij dit 'delen' wel een probleem en dat is het ontbreken van wat zij noemt 'common sense'. Dit wordt wel vertaald als 'gezond verstand', maar passender zou zijn: een gemeenschappelijk gevoel over wat nodig is om te doen, als een soort zesde zintuig. Dit verbindt, als een soort cement, de andere zintuigen en stelt mensen in staat zich in de wereld te oriënteren. In de moderne wereld echter is dat gevoel steeds meer afgebrokkeld en versplinterd tot individuele 'meningen'.¹³

Het bovenstaande betekent dat de publieke verantwoordelijkheid van het hoger beroepsonderwijs ons inziens niet enkel inhoudt dat het studenten opleidt tot professionals die oog hebben voor het publieke belang. Belangrijk is ook dat studenten leren om het publieke gesprek te stimuleren over de wereld die we met elkaar delen, en in welke richting wij onze kennis en technologie inzetten. Hier gaat het dus niet enkel om de behartiging van publieke belangen. Het gaat erom het publieke gesprek over publieke belangen te stimuleren en eraan deel te nemen.

Maar hoe kan het hoger onderwijs studenten hierop voorbereiden? We schetsen een aantal gebieden waar het hoger onderwijs zijn publieke onderwijsstaak invulling kan geven.¹⁴ Het is uiteraard geen uitputtende lijst. Doel is om het denkveld te openen.

Gebied 1: Studenten opleiden tot burgers die deelnemen aan de publieke sfeer

De publieke functie van het hoger onderwijs kan in lijn met Arendts denken worden opgevat als het voorbereiden van studenten om actief deel te nemen aan de publieke sfeer. Arendt vat onderwijs op als 'tussenruimte'; een ruimte of sfeer die het de nieuwe generatie mensen mogelijk maakt om de overgang van de private sfeer (het gezin) naar de publieke sfeer (het domein van het handelen) te maken (Arendt, 1994). Arendt sprak alleen over lager onderwijs. Maar ons inziens is haar opvatting van de functie van onderwijs ook van toepassing op het hoger beroepsonderwijs: studenten voorbereiden om als burger te handelen en spreken.

Hoe? Onder meer door gesprekstechnieken (waaronder luisteren) te leren, vraagstukken in termen van publieke vraagstukken te herkennen en te verwoorden. Het vergt een leeromgeving waar studenten en docenten, in levenden lijve, met elkaar in gesprek gaan en waar studenten worden uitgenodigd om hen onbekende perspectieven op het samenleven te verkennen (zie ook Biesta, 2022). Dat betekent dat we ook ruimte bieden voor het geestelijk leven van studenten en hen aanzetten tot *denken*, vooral vanuit het perspectief van anderen en hen helpen bij de *oordeelsvorming*: een goed geïnformeerde mening vormen, waar studenten voor durven 'staan' en verantwoording over kunnen afleggen. Het betekent ook: niet weglopen voor het gegeven dat de 'common sense', het politiek gevoelige 'zintuig', langzamerhand aan het verdwijnen is, maar blijven aanzetten tot gemeenschapsopbouw en het steeds weer opnieuw voeren van het gesprek over wat van waarde en betekenis is.¹⁵

We kunnen ook studenten meer handelingsruimte bieden als het om het reilen en zeilen van het hoger onderwijs gaat.

Gebied 2: Studenten opleiden tot professionals die op voet van gelijkheid met burgers in gesprek gaan

In het hedendaagse hoger beroepsonderwijs leiden we studenten vooral op tot productieve en oplossingsgerichte professionals. En dat is maar goed ook. Problemen vragen om oplossingen. Maar wanneer we in het hoger onderwijs vraagstukken alleen maar formuleren als praktisch oplosbare kwesties, verdoezelen we het feit dat het publieke vraagstukken zijn. Voor je het weet richten we de aandacht op het daadwerkelijk oplossen van deze kwesties waarbij de focus ligt op de deelbelangen van betrokken partijen en de ervaring van klanten. In de publieke sfeer gaat het niet om het private belang van een individu, bedrijf of organisatie noch om het managen van de samenleving. Daar staat de wereld die we met z'n allen delen centraal.

In hoeverre vragen we studenten om samen met anderen – op voet van gelijkheid – deel te nemen aan zo'n publieke dialoog? Voor even staat niet het eigen belang of het belang van je achterban of werkgever voorop, maar het gemeenschappelijke belang. In de publieke sfeer ga je als gelijke, dat wil zeggen als medebewoners van deze wereld, met anderen in gesprek over publieke vraagstukken. De kindertoeslagenaffaire, maar ook de huidige klimaatcrisis, laten zien hoe belangrijk het is om studenten om hierin op te leiden, hoe lastig ook.

Welbeschouwd verschillen gebied 1 en 2 niet van elkaar. Maar het is belangrijk om de publieke onderwijstaak van het hbo niet als een apart onderdeel te zien dat je met een lesje of een reeks van *workshops* invulling kunt geven. Dat is een oplossing die past binnen het huidige vertoog: weer een taak afgevinkt en we kunnen weer verder met de orde van de dag. Waarom niet studenten regelmatig met een 'publieke sfeer'-bril naar de beroepspraktijk laten kijken? Laat techniekstudenten gedurende hun hele opleiding naar documentaires over de inzet van technologie van VPRO Tegenlicht kijken, en voer daarover een gesprek wat dat voor hun opleiding betekent. Geef studenten diëtiëk de opdracht om in langlopende trajecten de lessen en inzichten van Stichting GezondDorp in de praktijk te brengen, dat wil zeggen 'samen met dorpsgenoten, de lokale/regionale micro-economie, scholen, sportverenigingen, overheden en zorgverleners een wereld [te] creëren, waarin we opgroeien met een gezond beeld van voeding en beweging.'¹⁶ Of vraag studenten zelf om met ideeën te komen hoe je hen kunt opleiden tot professionals die op voet van gelijkheid met burgers over bijvoorbeeld de impact van hun werk op het gebied van techniek of voeding in gesprek gaan.

Gebied 3: Studenten leren ontwerpen voor de publieke sfeer

Nog even terug naar Arendts driedeling arbeiden, werken en handelen. Arbeiden en werken vinden altijd plaats via de dingen. Handelen daarentegen speelt zich rechtstreeks tussen mensen af. Toch speelt de wereld van de door mensen gemaakte dingen een rol bij het handelen. Allereerst betreft het handelen het gezamenlijk (opnieuw) zin geven aan de dingen (Arendt, 2009, p. 12). Daarnaast voorziet de wereld van de dingen ons van een relatief stabiele en duurzame context van waaruit een publieke sfeer kan (of juist

niet kan) ontstaan. Dit derde gebied gaat over dit laatste: studenten leren om de wereld zo vorm te geven dat een publieke sfeer steeds weer kan ontstaan. Dit gebied omvat het ontwerpen en maken van ‘dingen’ en ordeningen die burgers uitnodigen om op het publieke toneel te verschijnen. Ontwerpen voor de publieke sfeer betekent vooral de wereld zo inrichten dat het publieke gesprek over de gemeenschappelijke wereld wordt gestimuleerd. Hoogleraar filosofie van mens en techniek Peter-Paul Verbeek spreekt in dit kader over een nieuwe invulling van politiek en democratie (Verbeek, 2019).

Voor een aantal opleidingen in het hoger beroepsonderwijs ligt dit derde gebied, in ieder geval het ontwerpen, dicht bij de inhoud van het curriculum. Voor technische opleidingen is ontwerpen immers één van de basiscompetenties. Maar ook economische, onderwijskundige, bestuurskundige of medische opleidingen leren hun studenten te ontwerpen: denk aan het inrichten van processen, afdelingen, pleinen of formulieren. Nu is de publieke sfeer zelf een artefact. Het is niet ‘iets’ dat je eenmalig creëert en er dan voor langere tijd is. Het is eerder een kwaliteit van menselijke interactie. Maar er moet wel een kader zijn dat dergelijke momenten mogelijk maakt. Is de openbare ruimte zo ingericht dat je zo snel mogelijk van A naar B kunt gaan? Of worden toevallige voorbijgangers juist uitgenodigd om een praatje met elkaar te maken (vgl. Hajer & Reijndorp, 2001) en is er ruimte voor demonstraties? En vergeet ook niet de inzet en het gebruik van technologie. De wijze waarop we technologie inzetten lijkt het instrumentele *ME-profit-denken*¹⁷ alleen nog maar te versterken; de wereld die we met elkaar delen verliezen we steeds meer uit het oog (Joosten, 2019). En dat is nu precies waarin we studenten moeten opleiden: om bij het vormgeven van de kaders ervoor te zorgen dat deze ruimte bieden aan de sfeer van de vrijheid. En dat klinkt misschien heel groots en dat is het soms ook. De ontwikkeling, inzet en gebruik van *artificial intelligence* moet niet alleen binnen bepaalde kaders plaatsvinden, maar diezelfde inzet maakt ook kaders.¹⁸ Ook taal brengt ordeningen aan van waaruit een publieke sfeer kan (of juist niet kan) ontstaan. In veel beleidsstukken van de overheid worden vraagstukken over zorg, welzijn en de arbeidsmarkt vooral in termen van nut en noodzaak – in plaats van ‘politieke keuzes’ – gegoten (Tonkens, 2016). Deze *framing* van vraagstukken stimuleert burgers niet om zich in het publieke debat te mengen of zelf initiatieven te ondernemen.

Gebied 4: Hoger beroepsonderwijs zelf aan de slag

Tot nu toe hebben we drie gebieden verkend waarin het hoger onderwijs *studenten* kan leren om de gemeenschappelijke wereld én het publieke gesprek over die wereld centraal te stellen. Maar hoe zit het met de rol van het hoger onderwijs zelf? Welk voorbeeld geven we studenten? Als hoger onderwijsinstellingen en als professionals werkzaam aan deze instellingen geven we zelf mede vorm aan de samenleving. Een paar voorbeelden ter illustratie.

Hoger onderwijsinstellingen bieden andersdenkenden regelmatig een podium om hun visie wereldkundig te maken. Het bieden van een platform is een manier om de publieke sfeer te vergroten. Als hoger onderwijsinstelling wordt zo een ordening gecreëerd die

burgers uitnodigt om op het publieke toneel te verschijnen. Dit is overigens niet zonder risico. Bekend zijn de gewelddadige protesten op de universiteit van Californië in Berkeley tegen de komst van de controversiële rechtse publicist Milo Yiannopoulos. De universiteit werd tijdelijk gesloten en de lezing ging niet door. Ook in Nederland gebeurt dit, zij het zonder fysiek geweld: in 2017 cancelde de Universiteit van Maastricht de omstreden lezing over Israël en Palestina die op 4 mei zou worden gegeven – dit na protest van de jongerenpartij van D66.¹⁹ Het vergt moed van hogescholen om een publiek podium te bieden.

Werknemers en studenten kunnen zelf ook deelnemen aan het publieke gesprek. Zo woonden tijdens de officiële opening van het academisch studiejaar 2019 in Leiden zo'n duizend wetenschappers, studenten en ondersteunend personeel de protestbijeenkomst 'De Ware Opening' bij.²⁰ Ze demonstreerden tegen het voorgenomen onderwijsbeleid – met steun van het Leidse College van Bestuur en andere universiteiten. Met dit soort activiteiten geven hogescholen en universiteiten voeding aan het proces van publieke oordeelsvorming.

5 Aankondiging van artikelen

We vatten dit themanummer op als een poging om – in een wereld die complex is, waar de uitwassen van het marktdenken steeds duidelijker worden en iedereen raken en waar een vrije samenleving geen vanzelfsprekendheid is – iets tegenover het vigerende marktdenken in het hoger onderwijs te zetten. Geïnspireerd door het denken van Hannah Arendt hebben we daartoe in deze inleiding het denkveld rondom de publieke onderwijsstaak van het hoger beroepsonderwijs geopend. Maar het is natuurlijk nog maar een begin. Er valt nog veel meer te zeggen over de publieke taak van het hoger beroepsonderwijs om studenten te onderwijzen niet alleen de gemeenschappelijke wereld maar ook het publieke gesprek over die wereld centraal te stellen. We onderscheiden drie niveaus in het systeem van hoger onderwijs:

- Macroniveau: onderwijsfilosofie, onderwijsbeleid, strategische keuzes van de ho-instelling en de wettelijke inbedding (accreditatie en wetgeving)
- Mesoniveau: ontwikkeling en organisatie en curricula van bepaalde faculteiten, afdelingen, instituten, e.d.
- Microniveau: interactie tussen participanten van de ho-instelling, intern en extern. De interactie docenten-studenten in en buiten het onderwijs zijn hier vooral relevant.

Huib de Jong beweegt zich op het *macroniveau* met onderwerpen als ho-onderwijsbeleid en de wettelijke inbedding. De Jong stelt twee samenhangende vragen: hoe staat het hoger onderwijs er op dit moment voor, en wie is er aan zet als het gaat om aanpassing van het hoger onderwijs aan de veranderingen in de maatschappelijke omgeving? De gestelde vragen en de beantwoording daarvan knopen aan bij het grote belang dat Arendt

hecht aan reflectie op het verleden. We moeten begrijpen wat ooit waardevol is gevonden, en begrijpen hoe en waarom we zijn gekomen waar we zijn, om zo onze eigen toekomst te bepalen. De eerste vraag wordt beantwoord door een historische reconstructie van twee kenmerken van het Nederlandse onderwijssysteem: de formele structuur (gegeven de wet) en de autonomie van ho-instellingen. Deze reconstructie geldt in het bijzonder voor een publiek goed als de inrichting van het onderwijs. Het antwoord op de tweede vraag gaat in op de ontwikkeling in het hogeronderwijsbeleid en haar instituten van 'Polycentrisme' naar een 'Pragmacratie'. Dit is de ontwikkeling van de besluitvorming van overheid en ho-instellingen van een langetermijn benadering, gekenmerkt door idealisme (bijvoorbeeld 'gelijke kansen' en 'toegankelijkheid'), naar een kortetermijn-, technocratische benadering die is gericht op betaalbaarheid, mogelijkheid, en haalbaarheid. Hierbij komt De Jong tot de conclusie dat de ho-instellingen aan zet zijn om studenten en medewerkers de ruimte te geven en gezamenlijk te komen met een voorstel die ook de overheid een visie op de toekomst van het hoger onderwijs geeft.

Remko van der Pluijm neemt op *macroniveau* onderwijsfilosofisch stelling in de discussie over de maatschappelijke opgave van het hoger economisch onderwijs door te betogen dat economisch onderwijs niet waardevrij gegeven kan worden. Dit heeft tot consequentie – in tegenstelling tot het vigerende neoliberale economiecurriculum waarvan wordt beweerd dat het waardevrij zou zijn – dat de waardendiscussie in de collegezaal wordt gebracht. Van der Pluijm legt hier een relatie met *Hannah Arendt* aangezien zij over de verhouding tussen politiek, economie en onderwijs heeft nagedacht. Hierbij stuit Van der Pluijm op een probleem voor zijn standpunt over de waardendiscussie, omdat Arendt vindt dat politiek – en daarmee een waardendiscussie – niet in het onderwijs thuishoort. Van der Pluijm belandt vervolgens in een conceptuele discussie met Arendt over haar Engelstalige begrip '*education*', het bredere Nederlandstalige begrip '*educatie*' van hemzelf, en de ruimte voor alternatieve visies. Van Der Pluijm betoogt in deze discussie dat de docent, naast de rol van 'kennisoverdrager', zowel de rol van 'prediker' als die van 'coach' moet vervullen om een veelzijdige visie op de economie te geven. Hiermee scheidt de docent voor studenten de mogelijkheid om een eigen positie te kiezen in het publieke debat. Een docent, als 'prediker', dient daarbij expliciet te zijn over de eigen waardenparadigma en ook andere waardenparadigma's aan bod te laten komen. Een docent, als coach, moet voorts studenten voldoende speelruimte en tijd geven voor reflectie en bezinning om voor zichzelf tot een gewogen oordeel te komen.

Carien Verhoeff en *Laurence Guérin* verkennen op *mesoniveau* op welke manier het hbo voorbereidt op kritische beroepsuitoefening. De kern van deze beroepsvoorbereiding vinden ze in kritische studentparticipatie in twee domeinen: (1) in meer algemene zin in het domein van de onderwijsinstelling zelf waar studenten invloed hebben op de onderwijskundige en organisatorische invulling van de opleiding op klas-, curriculum- en organisatieniveau, en (2) in meer specifieke zin in het domein van het beroepenveld waar

studenten tijdens stages invloed hebben op de inhoudelijke en organisatorische invulling van de beroepsuitoefening. Verhoeff en Guérin leggen in hun uiteenzetting een relatie tussen hun kernbegrip ‘kritische participatie’ en hun interpretatie van *Arendts opvatting* dat er sprake is van een gezamenlijke wereld waarin mensen vrij, gelijk en verschillend zijn, daarin ‘verschijnen’, en moeten kunnen deelnemen aan een publieke dialoog. In deze publieke dialoog wordt kritisch nagedacht, worden alternatieven bedacht, en wordt de status quo kritisch bevraagd. Verhoeff en Guérin betogen dat kritische participatie niet vanzelfsprekend is in het (beroeps)onderwijs. Daarom roepen de auteurs op tot het versterken van kritische participatie van studenten in de school én in de beroepscontext en daarmee tot vergaande democratisering van het onderwijs.

Loek Nieuwenhuis en Wietske Kuijer-Siebelink betogen dat het klassieke lineaire model voor curriculumontwikkeling in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs niet meer voldoet. Zij zoeken op dit *mesoniveau* naar meer adequate ontwerpregels voor toekomstgericht beroepsonderwijs om jongeren toe te rusten met beroepsvaardigheden, waarmee zij met de onzekerheden van de toekomstige arbeidsmarkt om kunnen gaan. Nieuwenhuis en Kuijer-Siebelink stellen het begrip ‘beroepen’ centraal. ‘Beroepen’ zijn in hun opvatting geen technocratische vertaling van een logische arbeidsdeling; professies hebben een publieke opdracht zich te verhouden tot ecologische, sociaaleconomische, en politieke vraagstukken. Vervolgens knopen zij aan bij het begrip ‘beroep’ van *Dewey* en ‘handelen’ van *Arendt* die beiden refereren aan politiek handelen dat daarmee ten grondslag ligt aan het werk van vaklieden en professionals. In dit artikel werken zij dit verder uit in drie debatlijnen. Op basis van deze drie debatlijnen, en een daaruit opgebouwd ontwerpmodel, komen Nieuwenhuis en Kuijer-Siebelink tot een voorstel voor een integrerend herontwerp van beroepsgerichte curricula. Nieuwenhuis en Kuijer-Siebelink pleiten in dit kader voor de opname van leeromgevingen in het leerplan waarin studenten worden uitgedaagd om samen met professionals in het veld te zoeken naar oplossingen voor complexe, ‘ongetemde’ problemen in het beroepsdomein, zogenaamde “open-eind” leeromgevingen. Aan de hand van een casus laten zij zien met welke ontwerpregels uit het voorgestelde ontwerpmodel dergelijke leeromgevingen kunnen worden ontwikkeld.

Wiet Verkooijen en Henriëtta Joosten beschrijven in hun artikel op *alle drie niveaus* hun ervaringen met het ontwikkelen van de onderwijsmodule: WE_MIND. Binnen de ontwikkelde WE_MIND module gaan minor- en masterstudenten aan de slag met een innovatievraagstuk uit de eigen beroepspraktijk. Hierbij gaan deze studenten als publieke professional met medeburgers een publieke dialoog aan over de gevolgen van deze innovatie voor de samenleving. Verkooijen en Joosten knopen hierbij aan bij het belang dat *Arendt* ziet in de publieke dialoog en oordeelsvorming waarbij mensen samenkomen die, in vrijheid en op voet van gelijkheid, samen spreken en handelen.

Het ontwikkelproces van de WE_MIND module is de leidraad voor de evaluatieve rapportage van de ervaringen. Allereerst komt op *macroniveau* de ‘visie’ aan de orde

waarbij ervoor wordt gekozen het onderwijs te richten op ethiek, innovatie en de publieke dialoog. Vervolgens wordt het conceptontwerp en de opzet van de pilot op *meso/micro-niveau* inhoudelijk besproken. Daarna nemen Verkooijen en Joosten de lezer mee in hun ervaringen en inzichten die voortkomen uit het doorlopen ontwikkeltraject waarbij een antwoord wordt gegeven op de vraag wat er nodig is voor het opleiden van 'een goede publieke professional'. Er wordt afgesloten met een aantal overwegingen voor de lezers om samen met collega's over na te denken bij het vormgeven van onderwijs met meer aandacht voor de publieke dimensie.

Henk Procee, de discussiant, denkt in zijn filosofische discussiebijdrage mee met de hiervoor genoemde auteurs, zij het niet zonder de door hem verwoorde aarzelingen en bezwaren over de gedachten van de politiek filosoof Hannah Arendt. Echter, de auteurs willen iets met het hoger (beroeps)onderwijs, iets meer dan marktconforme *Ausbildung*. En Arendt zou hierbij naast inspiratie óók een vocabulaire, nieuwe concepten en taakopvattingen kunnen bieden. Procee denkt dat deze inspiratie wordt gevoed doordat Arendt heeft nagedacht over hoe verschil en gelijkheid samen is te denken en te laten bestaan zonder de een tot de ander te reduceren.

Procee denkt dat het perspectief en de taal van Arendt inspiratie en vooral reflectie oplevert om op nieuwe manieren onderwijs te zien. Daarnaast de moed te hebben om gewoon iets nieuws te proberen tegen alle weerstand in. Procee kiest ervoor om de categorieën van Arendt niet als domeinen maar als reflectie-instrumenten te gebruiken. Daardoor zijn er bij alle mogelijke onderwijsvormen en -vernieuwingen vragen te stellen als: hoe ziet dit eruit als je het over arbeid hebt, of over werken, over handelen, over *sensus communis*? Ten slotte: is het een goed idee het werk van Arendt zo centraal te stellen bij het nadenken over het hoger beroepsonderwijs? Procees antwoord bestaat uit twee delen: een krachtig nee en een voorzichtig ja. Nee, omdat het werk een hoge moeilijkheidsgraad kent. Een voorzichtig ja, omdat de *sensus communis*, het vermogen van en voor gemeenschappelijkheid, een fascinerende uitdaging is om aan te werken in het (hoger) onderwijs.

Stephan Ramaekers recenseert het rapport van de Hogeschool Rotterdam: *Hoger Beroepsonderwijs in 2030*. Als achtergrond voor deze toekomststudie van de lectoren van de Hogeschool Rotterdam kan worden gedacht aan Arendts behandeling van de problematiek van de tijd in het tweede deel van de trilogie over *Het leven van de geest*, 'Willen'. Het 'willen' is gericht op wat zal (kunnen) zijn. Het centrale kenmerk is hier vrijheid. Er ligt ook een relatie met het nataliteitsbegrip van Arendt: *het altijd weer opnieuw kunnen beginnen*.

Ramaekers ziet in het rapport als stip op de horizon dat iedere student die de hogeschool verlaat niet alleen *evidence informed* kan werken, maar ook in staat is de eigen disciplinaire kennis te verbinden met die van andere disciplines. Een dergelijke competentie moet worden gerealiseerd in een onzekere situatie van grote maatschappelijke

uitdagingen en snelle ontwikkelingen in de werkvelden dat zoekend leidt tot een groot aantal voorstellen van onderwijsvernieuwing. Op basis van de duiding van de ontwikkelingen en visies op de toekomst worden uiteindelijk vier scenario's gepresenteerd voor het hbo in 2030. Ramaekers ziet als resultaat een bundel met bijdragen die een diepere inblik bieden in de uitdagingen waar professionals in de nabije toekomst voor komen te staan, al heeft de concrete betekenis voor en vertaling naar het onderwijs veelal nog een zoekend karakter. Maar wellicht zal Hannah Arendt dat wel toejuichen.

Noten

- 1 Giesen, P. (2020, 30 mei). De samenleving schreeuwt om gemeenschapszin. *De Volkskrant*, p. 21.
- 2 Berding, 2019, pp. 160–179.
- 3 Over denken, willen en oordelen schreef Arendt drie boeken. Een presentatie hiervan en uitvoerige commentaar erop is te vinden in Berding, 2021, pp. 255–300.
- 4 Over de toneelmetaforen in Arendts visie zie Berding, 2021, pp. 54, 139.
- 5 Zie voor een vergelijking tussen de Dublin Descriptoren en de standaard van de professionele bachelor: <https://score.hva.nl/Bronnen/Samenhang%20Dublin%20descriptoren%20en%20hbo%20standaard.pdf>. Laatst geraadpleegd op 10 januari 2021.
- 6 Zie vorige voetnoot.
- 7 De 'ontpolitiserings' van burgerschap sluit naadloos aan op de beleidstaal die in overheidsstukken wordt gebruikt om vraagstukken op het gebied van zorg, welzijn en arbeidsmarkt te beschrijven. Het is een taal van nut en noodzaak – en niet van 'politieke keuzes'. Deze framing van vraagstukken stimuleert burgers niet om zich in het publieke debat te mengen of zelf initiatieven te ondernemen (zie: Tonkens, 2016; Bredewolde, Duyvendak, Kampen, Tonkens & Verplanke, 2018).
- 8 Zie bv.: <https://www.nrc.nl/nieuws/2001/12/01/hoger-onderwijs-is-geen-publieke-zaak-7567536-a41673>.
- 9 Zie ook: Kees Boele: "Het is tijd om te vertragen" – *ScienceGuide*. Laatst geraadpleegd op 12 januari 2021 op site <https://www.scienceguide.nl/2020/03/kees-boele-het-is-tijd-om-te-vertragen/>.
- 10 Zie bv.: <https://www.managementstudyguide.com/new-public-management.htm>
<https://www.britannica.com/topic/governance/The-new-public-management>
https://www.mazowszestudiaregionalne.pl/images/pdf/22/msr22_Bialozyt.pdf
- 11 Zie: <https://www.vereniginghogescholen.nl/actueel/actualiteiten/hogescholen-zetten-opnieuw-stappen-met-de-sustainable-development-goals>. Laatst geraadpleegd op 11 december 2020.
- 12 Vgl. het Earth Charter voor social work(ers).
- 13 Arendt ontwikkelt deze gedachte vooral in reactie op de *Kritiek van het oordeelsvermogen*

- van Immanuel Kant. Voor een beschrijving van hoe zij hierbij te werk gaat, zie Berding, 2021, pp. 284–294.
- 14 Deels gebaseerd op het artikel ‘De publieke dimensie van het hbo’ dat in 2017 in *Onderwijs-Innovatie* verscheen (Joosten, 2017).
- 15 Zie over mogelijkheden om in het onderwijs hieraan te werken met Arendt als inspiratiebron Berding, 2018 en Joosten, 2017.
- 16 Zie: <https://gezondorp.nl/waarom-gezondorp/wie-zijn-we/>. Laatst geraadpleegd op 23 december 2021.
- 17 Zolang ik en de mijnen er maar beter van worden. Staat tegenover het ‘*WE-care*’-denken: We zorgen voor het geheel/elkaar.
- 18 Voor een overzicht van ‘publieke sfeer stimulerende’-ontwerpprincipes zie: *De publieke sfeer in de 21^e eeuw. Hannah Arendt als gids voor professionals* (Joosten, 2019).
- 19 <https://punt.avans.nl/2017/05/maastricht-university-annuleert-omstreden-lezing-op-4-mei/>.
- 20 Zie: <https://www.universiteitleiden.nl/nieuws/2019/09/verslag-opening-academisch-jaar-2019>

Literatuur

- Arendt, H. (1994 [1958]). De crisis in de opvoeding. In idem, *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (pp. 101–124). Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Arendt, H. (2009). *De menselijke conditie*. Vertaling van *The human Condition* (1958) door C. Houwaard. Amsterdam: Boom.
- Berding, J. (red.). (2018). *Aan het werk met Hannah Arendt. Professionals in onderwijs, zorg en sociaal werk*. Leusden: isvw Uitgevers.
- Berding, J. (2019). *‘Ik ben ook een mens.’ Opvoeding en onderwijs aan de hand van Korczak, Dewey en Arendt*. Culemborg: Uitgeverij Phronese.
- Berding, J. (2021). *De werelden van Hannah Arendt. Lange lijnen in leven en werk*. Soest: Boekscout.
- Biesta, G.J. (2012). Becoming public: Public pedagogy, citizenship and the public sphere. In: *Social and Cultural Geography*, 13, 683–697.
- Biesta, G.J. (2022) *World-Centred Education: A View for the Present*. New York and London: Routledge.
- Brink, van den, G. (2020). *Ruw ontwaken uit een neoliberale droom. En de eigenheid van het Europese continent*. Amsterdam: Prometheus.
- Dzur, A. (2008). *Democratic professionalism. Citizen participation and the reconstruction of professional ethics, identity, and practice*. Pennstate, ps: Pennstate University Press.
- Joosten, H. (2017). De publieke dimensie van het hbo. In *OnderwijsInnovatie*, sept 2017, 34–37.
- Joosten, H. (2019). *De publieke sfeer in de 21^e eeuw. Hannah Arendt als gids voor professionals*. Leusden, isvw Uitgevers.
- Joosten, H. (2019, 1 oktober). We zijn niet overgeleverd aan technologie. Geraadpleegd van <https://www.socialevraagstukken.nl/we-zijn-niet-overgeleverd-aan-technologie/>

- Kreber, C. (2016). The 'Civic-minded' Professional? An exploration through Hannah Arendts 'vita activa'. In: *Educational Philosophy and Theory*, 48(2), pp. 123–137.
- Peters, S.J. (2004). Education the civic professional: Reconfigurations and resistances. In: *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 11, 47–58.
- Ploeg, van der, P. (2020). *Burgerschapsvorming in tijden van communitair neoliberalisme*. Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.
- Verbeek, P.P. (2019). Ontwerpen voor de Publieke Ruimte. Voorwoord in Henriëtta Joosten, *De Publieke Sfeer in de 21e Eeuw: Hannah Arendt als gids voor professionals* (pp. 7–9). ISBN 978-94-92538-65-9. Leusden: ISVW Uitgevers.
- Walker, M. & McLean, M. (2013). *Professional education, capabilities and contributions to the public good. The role of universities in promoting human development*. London: Routledge.